التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة

دكتور / السيد محمد أبو هاشم حسن*

الملخص :

تؤكد الاتجاهات الحديثة فى التربية على أهمية الطالب كفــرد ، ونمـــو شخصيته وإعداده للحياة ، فكل هذا يتطلب تقويماً مســتمراً بالنســبة للعمليــة التعليمية وأهدافها ، ومجالات العمل فيها ، ونتــائجها ومــدى التقــدم الــذى تحرزه ، ذلك لأننا فى حاجة ماسة وملحة إلى تبين طريقنا من وقت لآخــر، ومن خطوة لآخرى ، حتى نستطيع أن نكون على يقين من سيرنا الصــحيح الموجه فى السياسة التعليمية وفى تنفيذها 0 وفى ظل الثورة التكنولوجية التى اقتحمت جميع المجالات ومنها مجال التعليم ، ومع التقدم المــذهل المتلاحــق فى تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، وما صاحبها من تطور فــى مجــال التعليم ، وظهور أساليب حديثة فى عملية التعلم تعتمد بشكل أساســى علــى تطبيقات تلك التكنولوجيا ، كان لابد من انعكاس ذلك على التقويم كمكون من مكونات منظومة التعليم ، ومن ثم ظهر العديد من التوجهــات الحديثــة فــى فلسفة وأهداف عملية التقويم ، وفى أساليب ووسائل وأدوات التقويم 0 وسوف تتناول هذه الورقة أهم التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى والتــى تتمثل فى : التقويم الموضوعى ، والتقويم البديل ، والتقويم متعدد القياسات 0 وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة 0

---

* أستاذ مشارك - جامعة الملك سعود - كلية التربية - قسم علم النفس

مقدمة :

يعتبر موضوع القياس والتقويم فى التربية بشكل عام ، وفى التربية الخاصة ، على وجه الخصوص ، حجر الزاوية فى التعرف على فئات الأطفال غير العاديين ، وتشخيصها ، وبدون توافر أدوات القياس والتقويم المناسبة لكل فئة ، فأنه يصعب على واضع البرامج التربوية أن يحيل تلك الفئات إلى المكان المناسب لها ، وأن يصمم البرامج التربوية المناسبة ومن ثم تقييمها للتعرف على مدى فعاليتها 0

والهدف الرئيسى من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب على النمو الشامل فى جميع جوانب شخصياتهم ، واكتساب الأهداف التى حددها المجتمع ، وقد تستخدم مصطلحات الاختبار **Test** ، والقياس **Measurement** ، والتقييم **Assessment** ، والتقويم **Evaluation** على نحو تبادلى أحياناً بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها 0 وبمراجعة الكتب المتخصصة فى القياس النفسى والتقويم التربوى ومنها : الروسان (1999) ، الدوسرى (2000) ، علام (2000) ، ملحم (2000) ، عبد الحميد (2002) ،علام (2003) ، كوافحة (2003) ، تمكن الباحث من استخلاص النقاط التالية للفروق بين المصطلحات السابقة :

* ***الاختبار*** عملية نهائية تقيس جانباً واحداً من جوانب التلميذ ، أو إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك 0بينما يمتد ***التقويم*** ليشمل جوانب التلميذ المختلفة من أجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحى 0

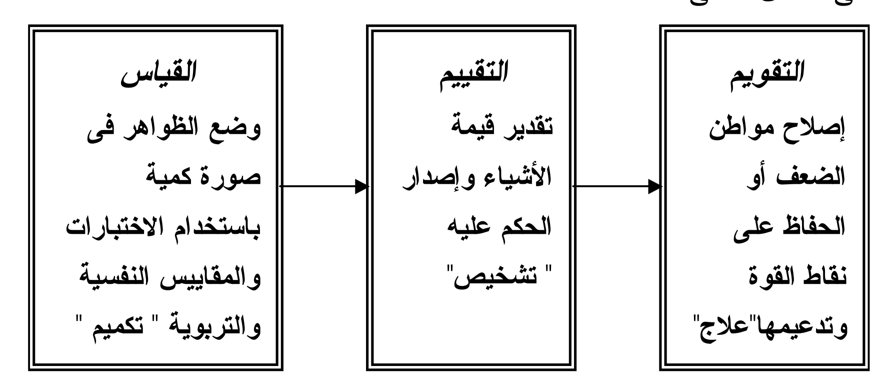
* ***الاختبار*** عملية يقوم بها طرف واحد هو المعلم الذى يضعه ثم يتخير الزمان والمكان لتطبيقه ثم يقوم بالتصحيح0 أما ***التقويم*** فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية 0

* ***الاختبار*** عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد فى إحدى النـــواحى 0 أما ***التقويم*** فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة 0 لكنها لا تتوقف عنـــد هذه المرحلة بل تمتد لتضع العلاج المناسب0

* ***القياس*** سابق للتقويم وأساس له ، ويشير إلى كمية ما يوجد فى الشئ من الخاصية المقاسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها 0أمـــا ***التقييم*** فيقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء ، أى تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشئ استناداً إلـــى معيـــار معين 0 وتعنى إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيـــار موضـــوع سلفاً 0

* ***التقويم*** أوسع المصطلحات الأربعة واشملها ، ويعرف بأنـــه عمليـــة منهجية تقوم على أسس عملية ، تستهدف إصدار الحكم بدقـــة وموضـــوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أى نظام تربوى ، ومن ثم تحديد جوانـــب القوة والقصور فى كل منهما ، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قـــد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور 0

* كل عملية تقويم تنطوى على عمليتى قياس وتقييم ، وإن كل عمليـــة تقييم لا تعتمد بالضرورة على عملية قياس لكـــن عمليتـــى القيـــاس والتقيـــيم وحدهما لا تغنيان عن عملية التقويم 0 ويمكن وضع العلاقة بين هذه المفاهيم فى الشكل التالى :



وتتلخص أهداف عمليتى القياس والتقويم فى اتخاذ قـرارات مناسـبة تتعلق بتصنيف الطلبة أو نقلهم أو إحالتهم إلى المكـان المناسـب أو إعـداد خططهم التربوية ، ويحدد كل من (الطريرى ،1997) و (الروسان ، 1999) و(كوافحة ، 2003) أهداف عمليات القياس والتقويم فى التربية الخاصة فى الآتى :

(أ) تصنيف الطلاب غير العاديين إلى فئات أو مجموعات متجانسة 0

(ب) تحديد موقع الطلاب غير العاديين على منحنى التوزيع الطبيعـى من حيث قدراتهم العقلية

(جـ) تحويل أو إحالة الطلاب غير العاديين إلـى البيئـات التربويـة المناسبة لهم 0

(د) إعداد الخطط التربوية و التعليمية الفردية للطلاب غيـر العـاديين والحكم على فعاليتها 0

(هـ) إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم علـى مدى فعاليتها 0

(و) إعداد برامج الوقاية من الإعاقة 0

(ز) إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة 0

وتؤكد التوجهات الحديثة فى مجال التعلم ضرورة أن يتخطى المـتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما بعد أو مـا وراء الـتعلم **Meta Learning** ، لكى يتعلم كيف يتعلم 0 ومن هذا المنطلق كان لابـد مـن تطـوير أسـاليب ووسائل وأدوات التقويم فى العملية التعليمية بما يواكب ذلـك التطـور فـى النظرة إلى طبيعة عملية التعلم 0

ويرى كل من آسب **(Asp,2000)** وكيلى **(kyle,2000)** إن التكنولوجيـا سوف تجعل عمليات التقويم أكثر مـرونة وإتقاناً ، وأكثر مناسبة للحاجـات

الفردية لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء ، حيث يمكن لتلك التكنولوجيـــا أن :

(أ) تساعد فى وجود أساليب تقويم حديثة غير تقليدية مثل : التقويم عبر الانترنت ، والتقويم عن بعـــد ، والتقـــويم بالمراســـلة ، والتقـــويم المبـــرمج بالكمبيوتر ، وبنوك الأسئلة ، والتقويم المصور 0

(ب) تقدم مجموعة متنوعة مـــن طـــرق تصـــميم الاختبـــارات غيـــر التقليديـــة ، وطرق إجاباتها كالاختبارات المصورة التى تتم صياغة مفرداتها فى مواقف حقيقية واقعية حية أو مواقف محاكاة للواقع مـــن خـــلال تقنيـــات الكمبيوتر 0

(جـــ) تحفز المتعلمين على التفاعل الإيجابى مع الخبرات والخبراء فى المجالات والموضوعات التى يدرسونها 0 وذلك من خلال تزويدهم بتغذيـــة راجعة مستمرة 0

(د) تساعد فى نقل محور التقويم من قياس قدرة المـــتعلم علـــى حفـــظ وتذكر ما يتعلمه داخل حجرة الدراسة ، إلى قدرته على تقويم وتطبيـــق تلـــك الخبرات والمعلومات فى مجالات مختلفة 0

(هـــ) تسهل وتسرع من عملية التعلم ونقـــل المعلومـــات والخبـــرات المختلفة للفئات الخاصة ، وكذلك تقييمهم والتعامل معهم 0

وفى ضوء ما سبق فقد ظهرت بالفعل العديد من التوجهات الحديثة فـــى فلســـفة وأهداف عملية التقويم ، وفى أســـــاليب ووســـائل وأدوات عمليـــة التقويـــم 0 وسوف تعرض الورقة الحالية لأهم هذه التوجهات ، وكذلك أهـــم تطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة 0

أولاً : التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى :

(1) التقويم الموضوعى Objective Evaluation :

على الرغم من شيوع استخدام النظرية الكلاسيكية فى تصميم الاختبارات وتحليل وتفسير نتائجها ، إلا أن هناك بعض المشكلات التى تقلل من دقة وموضوعية هذا الاستخدام ، ويمكن حصر تلك المشكلات فيما يلى :

* تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرة الأفراد المفحوصين 0
* تأثر الدرجة الكلية للفرد فى اختبار ما بمفرداته 0
* عدم توافر وحدة قياس ثابتة 0
* عدم إمكانية المقارنة بين تحصيل الأفراد فى حالة استخدام اختبارات تحصيلية مختلفة 0
* تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختبارى 0
* صعوبة إثراء الاختبارات المعدة باستخدام النظرية الكلاسيكية بمفردات جديدة 0
* تساوى تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة موضع الاختبار 0

وقد استثارت تلك المشكلات العلماء المتخصصين فى القياس النفسى والتربوى للبحث عن الدقة والموضوعية فى القياس السلوكى حتى يقترب هذا القياس إلى العلوم الطبيعية ، والتى تتميز بعدم تأثر نتائج القياس بالأداة المستخدمة طالما أنها أداة مناسبة لتقدير الظاهرة ، كما يكون تدرج الأداة بوحدات قياس متساوية لا تعتمد ولا تتأثر بالعناصر التى تقدر عندها الظاهرة 0

ويذكر علام (2000) أن الموضوعية يقصد بها أن درجة الفرد فى الاختبار لا يجب أن تعتمد على عينة الأفراد ، ففى الاختبارات النفسية المقننة تشتق الدرجات الخام من عينة التقنين ثم يوازن أداء الفرد الذى يطبق عليه الاختبار فيما بعد بمعايير مشتقة من هذه العينة ، فإذا تغيرت العينة فقدت هذه

المعايير دلالتها ، أى يصبح الاختبار محكوماً بالعينة ، كما أن الفرد يحصــل على الدرجة نفسها فى أى اختبارين يقيسان نفس السمة ، إلا أن درجة الفــرد تختلف عادة باختلاف الاختبار الذى يطبق عليــه ، أى أن درجتــه تصــبح محكومة بعينة المفردات التى يختبر بها 0

والتقويم الموضوعى لا يعتمد فى نظامه المرجعى على مقارنـــة نتـــائج أداء المتعلم بأداء الجماعة ، أو بأداء الفرد ذاته فى وقت لاحق أو فى اختبـــار أو مقياس آخر ، بل يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بــين الأداء الملاحــظ للفرد فى الاختبار أو المقياس ، والسمات أو القدرات التى تكمــن وراء هــذا الأداء وتفسره (صبرى والرافعى ،2001 : 59) 0

وقد أسفرت جهود الباحثين فى مجال التقويم التربــوى عمــا يســمى بالتقويم الموضوعى والذى يتمثل فى :

(أ) نظرية السمات الكامنة **Latent Trait Theory** أو نظرية الاستجابة للمفردة **Item Response Theory** :

فالاختبارات النفسية والتربوية بعامــة تفتــرض أن هنــاك ســمات أو خصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد ولكنهم يختلفون فــى مقــدارها ، وبالرغم من أن هذه السمات غير منظورة ولا يمكن قياسها بطريقة مباشــرة إلا أنه يمكن الاستدلال على مقدارها من السلوك الملاحظ للفرد المتمثل فــى استجاباته على مفردات الاختبار ، وهذا ما يبرر تسميتها بالسمات الكامنـــة ، فالسمة التى تكمن وراء استجابة الفرد على مفردات اختبار لفظى ، تختلــف عن السمة التى تكمن وراء استجابته على مفردات اختبار مكانى أو عددى 0 ولكن يمكن أن تكمن سمة واحدة وراء استجابته علــى مفــردات اختبـــارين مختلفين متعلقين بنفس المحتوى 0 لذلك فإن الهدف الأساسى لكل من النماذج الكلاسيكية ونماذج السمات الكامنة هو تحديد العلاقة بين اســتجابات الأفــراد على اختبار معين والسمة الكامنة وراء هذه الاســتجابات ، والأمــر الأكثــر

أهمية فى القياس النفسى والتربوى بعامة هو تحديد مقدار السـمات الكامنـة وراء أداء الأفراد على الاختبارات المختلفة والاستفادة منها فى تفسير النتائج والتنبؤ بسلوكهم فى مواقف مماثلة ، واتخاذ قرارات معينة بشأنهم فى ضـوء هذا التقدير الكمى للسمات (علام ، 1987 :21)0

ونظراً لاعتماد نظرية السمات الكامنة على فرضية أساسية مؤداهـا أن القيمة الاحتمالية لاستجابة فرد لمفردة اختبارية تكون دالة لكل القـدرة التـى يفترض أن الاختبار يقيسها لدى الفرد ، وخصائص المفـردة التـى يحـاول الإجابة عنها ، فإن ذلك يتطلب الحصول على معلومـات مـن مصـدرين : أحدهما يتعلق بالفرد ، والآخر يتعلق بالمفردة الاختبارية 0 وعادة نحتاج إلى قيمة عددية واحدة تتعلق بالفرد ، وهى بارامتر القدرة المقاسـة لـدى الفـرد **Ability Parameter** ، وقيمة عددية أو أكثر تتعلـق بـالمفردة الاختباريـة (بارامتر أو بارامترات المفـردة) **Item Parameters** وفـى ضـوء عـدد بارامترات المفردات ، فإنه يندرج تحت نظرية السمات الكامنة مجموعة مـن النماذج السيكومترية من أهمها : (الشرقاوى وآخرون ، 1996) & (كاظم ، 1998) & (علام ، 2000) & (علام ، 2001)

1- النموذج أحادى البارامتر **(1PL)** : ويطلـق عليـه نمـوذج راش **Rasch Model** نسبة إلى العالم جورج راش الذى أرسى قواعده 0 ويفترض هذا النموذج أن مفردات الاختبار تختلف فقط فى صعوبتها وتتسـاوى فـى تمييزها 0

2- النماذج ثنائية البارامتر **(2PL)** : ومن أمثلتها نموذج لـورد **Lord Model** ، وتفترض هذه النماذج أن المفردات تختلف فى صعوبتها وتمييزهـا بين المستويات مختلفة القدرة 0

3- النماذج ثلاثية البارامتر **(3PL)** : ومن أمثلتهـا نمـوذج بيرنبـوم **Birnbaum Model** ، وتفترض هذه النمـاذج أن المفـردات تختلـف فـى

صعوبتها وتمييزها ، وكذلك فى بارامتر التخمين الذى يمثل احتمال توصل الأفراد ذوى القدرة المنخفضة إلى الإجابة الصحيحة عن المفردة ، وخاصة فى المفردات من نوع الاختيار من متعدد 0

ويمكن التوصل إلى متطلبات الموضوعية فى القياس عندما تتوافر فروض النموذج وقد حددتها أمينة كاظم (1998) فى :

1- أحادية القياس : وتعنى أن مفردات الاختبار تكون متجانسة فيما بينها وتقيس فى أساسها نفس الصفة أو العملية العقلية ، وهذا يعنى أن جميع المفردات المتدرجة الصعوبة تشترك معاً فى الإجراءات والعمليات السلوكية المتطلبة لحل أى منها ، وتختلف فيما بينها من حيث صعوبتها 0

2- استقلالية القياس وتبدو فى :

أ- تحرر القياس من توزيع العينة المستخدمة **Sample free** وهذا يعنى ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة المفردة واستقرارهما بالرغم من اختلاف عينة الأفراد المستخدمة فى تدريج المقياس طالما أنها عينة ملائمة 0

ب- تحرر القياس من مجموعة المفردات المستخدمة **Item free** وهذا يعنى ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة المفردة واستقرارهما بالرغم من اختلاف مجموعة المفردات المستخدمة فى القياس ، طالما أنها مفردات ملائمة ، وأن هذه المجموعات المختلفة من المفردات تقع على ميزان تدرج واحد ، أى أنها تعرف متغيراً واحداً 0

3- خطية القياس : وتعنى أن يكون هناك معدل ثابت لتدرج القياس يتمثل فى وحدة قياس واحدة ، عندئذ يكون الفرق بين أى قياسين متتاليين على هذا التدريج ثابتاً عند أى مستوى من مستويات المتغير 0 ويتيح توافر خطية القياس تقدير النمو أو التغير الحادث فى المتغير موضوع الدراسة كما يتيح أيضاً عمل المقارنات المختلفة التى يهتم بها الباحث 0

(ب) **بنوك الأسئلة Item Banking** :

وتعتبر بنوك الأسئلة من أهــم التطبيقــات العمليــة لنمــوذج راش 0 وتستهدف عملية إعداد بنك الأسئلة توفير عدد كبير من المفردات فى محتوى دراسى معين ، هذه المفردات لها خصائص محــددة ، وتســتخدم فــى بنــاء اختبارات تحصيلية متنوعة طبقاً لما تستهدفه عملية التقويم

وهناك عدة تعريفات لماهية بنك الأسئلة ، فمن الباحثين من يعرف بنك الأسئلة بأنه " أى مجموعة من بنود الأسئلة ، ومــنهم مــن يعرفــه بأنــه " مجموعة كبيرة نسبياً من أسئلة الاختبار التى يمكن الحصول عليهــا بســهولة ويسر" ، كما يعرفه فريق ثالث بأنه " مجموعة من بنــود الاختبــار نظمــت وفهرست على أساس محتواها وخصائصها القياسية : الصــعوبة ، الثبــات ، الصدق " ، فى الواقع أن بنك الأسئلة يمكن تعريفه بناء على الغــرض مــن استخداماته 0

وبالرغم من الاختلاف فى التعريفات السابقة ، إلا أن هنــاك أرضــية مشتركة لجميع هذه التعريفات ، وهى ضرورة إدخال البنود الجيدة فى هــذا البنك ، والبند الجيد هو البند الذى بنى بشكل جيد ومحتواه صحيح ، ويمثــل مستوى معيناً من الصعوبة ، والتعقيدات المعرفية (الصراف ،2002: 182)

ويعرف إلياس (1993) بنك الأسئلة بأنه نوع من بنوك المعلومــات ، يشمل على العديد من خزائن المفردات التى تضم بدورها رصيداً هائلاً مــن المفردات والأسئلة الاختبارية المقننة ، والخطوة الأولى لإنشاء بنك أسئلة هى إنشاء خزانة أسئلة أو خزانة مفــردات **Item Pool** ، حيــث تضــم خــزائن المفردات هذه مجموعة ضخمة من المفردات الاختبارية التــى تــم مراجعــة صياغتها ، وتصنيفها حسب وحدات وموضوعات الكتاب المدرسى أو المقرر الدراسى ، ويتم تقنين تلك المفردات وفقاً للخطوات التالية :

1- تطبيق المفردات على عينات تجريبية من الطلاب تتراوح ما بـــين (400-500) طالباً0

2- تحليل إجابات الطلاب لكل مفردة لتحديــد خواصــها الإحصـــائية كمعاملات السهولة والصعوبة والتمييز والثبات 0

3- تعديل صياغة المفردات التى تحتم خواصها الإحصائية ضـــرورة تعديلها لكى تصبح أكثر مناسبة ، وإلا يتم حذفها ، واستبدالها بمفردات أخرى مناسبة 0

4- تصنيف المفردات حســب وحــدات وموضــوعات المحتــوى ، والمستويات المعرفية والعقلية التى تقيســها (التــذكر ، الفهــم ، التطبيــق ، التحليل ، التركيب ، التقويم)، وترتيبها تبعاً لمستوى صعوبتها فتتــدرج مــن الأسهل إلى الأصعب 0

وبعد الانتهاء من إجراءات التقنين يتم تخزين المفردات المعدلـــة فـــى جهاز الكمبيوتر وفق قاعدة بيانات **Data Base** محددة ، حيث يمكن بســـهولة تامة استخدام الكمبيوتر فى اختيار الأسئلة من البنك حسب مواصفات محـــددة لإعداد اختبار ما 0 ويرى صـــبرى والرافعـــى (2001 : 372) أن هنـــاك نظامين أساسيين لبنوك الأسئلة هما :

* بنك المفردات المفتـــوح **Open Items Bank** الـــذى يســـتخدم فـــى عمليات التقويم التكوينى أو البنائى ، والتقويم التشخيصـــى ، حيـــث يمكـــن للمعلمين الاعتماد عليه فى انتقاء مفردات اختبارية تناسب مختلف المواقـــف التعليمية 0

* بنك المفردات المغلـــق أو الســـرى **Secure Items Bank** الـــذى يستخدم لإعداد اختبارات التقويم النهائى فى نهاية العام الدراســـى ، أو نهايـــة الفصل الدراسى ، لذا فإن المفردات بهذا البنك سرية لا يمكن لغير المسئولين عن إعداد الامتحانات الاطلاع عليها 0

ونظراً لأهمية إنشاء نظام بنك أسئلة يسهم فى تطوير أساليب قياس وتقويم التحصيل الدراسى ، حدد علام (2000) المراحل التى يمر بها إنشاء هذا النظام البنكى المقترح فيما يلى :

1- مرحلة التخطيط والتنسيق وتحديد الأهداف وصياغة المفردات0

2- مرحلة التدريب والإعداد0

3- مرحلة تصميم الأسئلة وبنائها0

4- مرحلة التجريب والتغيير 0

5- مرحلة التصنيف والتخزين0

6- مرحلة الاستخدام والتقييم للبنك0

وأشارت بعض الدراسات (إلياس ، 1993 :182) ، (أبو جلالة ، 1999 :149) ، (بخيت وياركندى ، 2001 :5) ، (الصراف ، 2002 : 183) ، **(Rudner,1998:2)** إلى مزايا بنوك الأسئلة كأحد التوجهات المستقبلية فى التقويم ، والتى يمكن تلخيصها فى :

1- تحقيق الموضوعية فى التقويم ، وهذا هو الهدف الأساسى لبنوك الأسئلة ، ويعتمد تحقيق هذا الهدف على مجموعة من العوامل التى يمكن أن تؤثر على بناء وتكوين بنك الأسئلة مثل فلسفة القياس ، ومدى الدقة فى صياغة الأسئلة ، وتحليلها وتحديد مواصفاتها الإحصائية 0

2- المفردات والأسئلة المخزنة بها متقنة ومقننة ، لذا يمكن الاعتماد عليها فى بناء اختبارات جيدة لنظم الامتحانات 0

3- سرعة الحصول على صور متكافئة من الاختبارات تبعاً لمواصفات البنود المكونة للبنك

4- إمكانية المقارنة الموضوعية بين مستويات الطلاب مهما اختلفت الاختبارات المستخدمة ، ومهما اختلفت مستويات المجموعات التى ينتمون

إليها طالما أن البنود قد تم تدريجها ومعايرتها ووصفها فى بنك واحـــد وفقـــاً لعملية التعادل 0

5- إمكانية تصحيح البنود المعدة فى بنك الأســـئلة بســـهولة وســـرعة باستخدام الكمبيوتر مما يوفر الكثير من الوقت والجهد 0

7- مرونة القياس حيث يسهل تشكيل أى اختبار فى أى وقت وبسرعة وسهولة 0

8- توفير وقت وجهد المعلم فى بناء الاختبارات وذلك بحصوله علـــى اختبارات جيدة من بنوك الأسئلة طبقاً لمواصفات وأهداف المقرر الدراسى 0

9- إتاحة الفرصة لقياس العمليات العقلية العليا وذلك نظـــراً لاتســـاع المدى الذى يمكن أن يغطيه البنك من حيث المحتوى أو المستويات المعرفيـــة المختلفة 0

10- هذه البنوك تساعد فى إعداد اختبارات تكوينية بنائية لموضوعات ووحدات المقرر الدراسى أولاً بأول 0

وبوجه عام يستلزم تطبيق فكرة بنوك الأسئلة ما يلى :

1- الحاجة إلى توافر اعتمادات مالية كبيرة نسبياً خصوصاً فى بدايـــة إنشاء بنك الأسئلة0

2- الحاجة إلى توفر خبراء متخصصين على مستوى عال من الخبرة المهنية0

3- الحاجة إلى توافر برامج **Software** قوية وسهل استخدامها ، ولها تطبيقاتها التربوية فى مجال بنوك الأسئلة ويسهل استخدامها من جانب غيـــر المتخصصين0

4- الحاجة إلى تصميم بنود أو فقـــرات أو أســـئلة اختباريـــة تحقـــق متطلبات وشروط نظرية الاستجابة للمفردة وهذا يعتبر عملية ليســـت ســـهلة

ولاسيما عندما تكون شروط النموذج المطبق للنظرية بدرجة تعقيد معينة مما يتسبب فى رفض الكثير من هذه البنود أو الفقرات أو الأسئلة0

5- الحاجة إلى توافر شروط ومتطلبات نظرية الاستجابة للمفـردة ، وهو أمر قد يصعب تحقيقه أحياناً بدقة تامة ولاسيما فـى مجـال العلـوم الإنسانية والاجتماعية بوجه عام (سيد أحمد ،2001 :41)0

(2) التقويم البديل Alternative Evaluation :

دعت التوجهات الحديثة فى مجال التقويم التربوى إلى نوع من التقـويم يعرف بالتقويم البديل ، ذلك التقويم الذى يعتمد على الافتراض القائـل بـأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم ، حيث تختلف تلك المعرفـة مـن سياق لآخر 0 وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صـورة متكاملة عن المتعلم فى ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها 0

والتقويم الحقيقى هو التقويم الفعلى للأداء لأننا بذلك نعلم إذا مـا كـان الطلاب قادريين على استخدام ما تعلموه فى مواقف الحياة المدرسـية التـى تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية ، وإذا ما كانوا قادرين علـى التجديـد والابتكار فى المواقف الجديدة 0ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما :

أ- يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التى باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها 0

ب- يقوم على مهمام أصيلة أى المهام التى تعلم الطلاب الأعمال التـى تواجه الكبار فى مجال عملهم **(Wiggins , 1998 : 24)**

ويحدد أبو علام (2001) أهم خصائص المهام الحقيقية التـى تسـتخدم فى التقويم البديل :

1- الواقعية : فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطـرق التـى تختبر بها معرفة الفرد وقدراته فى مواقف الحياة الفعلية0

2- تتطلب الحكم والتجديد : إذ يجب على الطالب أن يطبــق المعرفــة والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة 0

3- تحاكى المضمون الذى تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك فــى مكان العمل أو الحياة الشخصية0

4- تقوّم قدرة الطالب على استخدام المعلومــات والمهــارات بفاعليــة ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة0

5- تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال 0

6- تتطلب من الطالب العمل فى الموضــوع بــدلاً مــن تســميع أو استرجاع ما تعلمه ، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقــرر الــذى يدرسه سواء كان فى العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد0

وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بــان تعلــم الطالــب وتقدمــه الدراسى يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحرى فى المشكلات المعقدة ، والقيــام بالتجــــارب الميدانيــة ، والأداء المرتفع 0 هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم (الصراف ،2002 :285)0

وتوجد عدة أشكال للتقويم البديل منها :

(أ) **تقويم الأداء** : **Performance Evaluation** :

على عكس الاختبارات التقليدية التى تركز على الحقــائق والمهــارات الدقيقة فإن تقييم الأداء يصمم ليختبر ما هو أهم من ذلك ، وهو قدرة الطالب فى استخدام المعرفة والمهارات فى المواقف الواقعية المختلفة ، وتقيــيم الأداء ليس شيئاً جديداً ، فهو موجود منذ قرون عديدة ، عندما كان أصحاب الحرف يقومون بتقييم تلامذتهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كــانوا يؤدونــه مــن أعمال 0

وجاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحـــادة التـــى وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليديـــة المعتـــادة ، والتى لا تقيس فى الغالب سوى العمليات العقلية فى أدنى مستوياتها 0 ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً مـــن أهـــداف أى نظام تعليمى فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعنى أن المربين فى موقف صعب ، إذ لا يمكن لهم إصدار أحكـــام صـــادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومـــدى نموهـــا لديهم (صبرى والرافعى ، 2001: 362) 0

وحدد (الصراف ، 2002 :299) أهداف تقويم الأداء فيما يلى :

أ- تزويد مبادئ التواصل والمهارات الرياضية 0

ب- تزويد المفاهيم الأساسية والمبادئ من جميـــع مواضـــيع حقـــول المعرفة 0

جـــ- جعل الطالب فرداً يعتمد على ذاته 0

د- جعل الطالب عضواً منتجاً فى أسرته وفى مجتمعه 0

هـــ- جعل الطالب مفكراً وقادراً على حل مشكلاته 0

و- الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة 0

ويرى أنطوانيت **Antoinette(1996)** أن تقـــويم الأداء يتطلـــب مـــن التلاميذ أن يطبقوا ما تعلموه ، بأن يؤدوا مهاماً وأعمالاً فيزيقية وأن ينتجـــوا منتجات عيانية يمكن ملاحظتها وتقويمها ، وبما أن التلاميذ يطبقـــون فعـــلاً تعلمهم لحل مشكلات حقيقية ، فإن كلمة أصيل **authentic** كثيراً ما تســـتخدم للإشارة إلى هذا النمط من التقييم 0لأنه يستعمل مهام الحياة الحقيقية بدلاً مـــن مواد اختبارية مصطنعة 0

وتتمحور الخطوات التى يمر بها إعداد اختبارات تقـــويم الأداء ضـــمن أربع خطوات ، حددها الدوسرى (2000) على النحو التالى :

1- الغرض من التقويم : ويتحدد الغرض فى هذه الخطوة بنـــاء علـــى القرارات التى ستبنى على نتيجة التقويم ، والأفراد والجهـــات ذات العلاقـــة بنتائج التقويم ، والاستخدامات المستهدفة من التقويم : الترفيـــع ، التســـكين ، التصنيف ، التنافس ، إعطاء الدرجات الفصلية أو النهائية ، وسمات الطـــلاب واحتياجاتهم والفروق بينهم 0

2- تحديد الأداء المطلوب قياسه : وتتضمن هذه الخطوة تطوير معايير متميزة لكل من أبعاد التمرين المطلوب تطويره ، تساعد فـــى دقـــة اختيـــار التمرين ، وتوزيع الدرجة فيما بعد على مكوناته المهمة0

3- تصميم تمارين الأداء : وهذه عبارة عن جملة مـــن التعليمـــات أو توصيف للأحداث التى يتعين على الطالب القيام بها وتتيح فرصـــة ملاحظـــة أدائه 0

4- تحديد الطريقة التى سيحكم بها على مســـتوى الأداء ، والأســـلوب الذى يتم به تسجيل الدرجات : وتشمل هذه الخطوة نوع الدرجات المطلوبـــة فى ضوء الغرض من الاختبار ، ومن سيقدر الدرجة أو يحكم على مســـتوى أداء الطالب على التمرين ، والطريقة التى تسجل بها الدرجات 0

ويضيف ميهرنز ولهمن (2003) أن هناك أسباب عديدة تجعل تقـــويم الأداء هو أفضل أشكال التقويم التربوى منها :

أ- يزداد مدى صدق الاختبار من خـــلال تمثيـــل الســـلوك باســـتخدام تمثيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقى 0

ب- إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنـــا الحصـــول علـــى استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب 0 أما الاختبارات التقليدية فتمثل نوعاً واحداً فقط من السلوك 0

جـــ- إنها توفر أداة قياس بديلة سهلة التطبيق 0

د- يمكن الحد من الانحياز المحتمل تجـــاه أقليـــات الطـــلاب ، إذ أن اختبار الأداء معد بعناية جيدة 0

(ب) حقائب التقويم Portfolios :

تضم حقائب عمل المتعلم سجلات تراكمية تحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مســتوى معــارف وخبـــرات المتعلم ، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته ، وذلك أثنـــاء عمـــل هـــذا المتعلم مع المعلمين ومشاركته لهم فى إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معمليـــة ، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية ، أو عمل أوراق بحثية 0 ويمكن فى ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم ، حيث يســتند إليهـــا إى جانب وثائق ومؤشرات أخرى فى إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم (صبرى والرافعى ،2001: 363)0

وحقائب التقويـــم هى حقائب للمتعلم تحتـــوى علـــى مجموعـــة مـــن المقتنيات التى تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسى فى مجال من مجالات المنهـــج ، هذه المقتنيات تتضمن مشـــاركة الطالب وإســـهاماته فى اختيار محتوى الحقيبة ، والإرشـــادات التـــى اتبعـــت فـــى الاختيـــار ، والمعـــايير للحكم على العمل ، والدلائل التى تشير إلـــى التـــأملات الذاتيـــة للطالب **(Arter & Spandel ,1992 : 36)0**

حقائب التقويم إذن هو جمع نسقى أو نظامى لأعمال التلميذ أو الطالـــب خلال فترة طويلة من الزمن ، وتحقق خمسة أهداف متمايزة هى :

* تتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه 0

* تتيح للمدرسين التواصل مع بعضهم وأن يكونوا على درايـــة أكثـــر بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة 0

* تتيح للمدرسين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية 0

* تتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين فى عملية التقييم 0

* تتيح للآباء والمدرسين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل التلميذ **(Antoinette ,1996: 253) 0**

وهناك ثلاثة أنواع مميزة من حقائب تقويم الطالب : النـــوع التمثيلـــى **Exemplary Folio** وهو مجموعة من الأمثلة تراكمت عبر فترة زمنية تمثل أحسن الأعمال الممثلة للطالب ، والنوع العمليـــاتى **Process Folio** ، الـــذى يضم أمثلة لعمليات النمـــو المعرفـــى لتعلـــيم الطالـــب ، والنـــوع الموحـــد **Combined Folio** ، الذى يضم حقيبتين صغرتين ، كل منهما تضم محتويات مختارة من النوعين السابقين (الصراف ، 2002 : 326) 0

ويقدم أنطوانيـــت Antoinette (1996) قائمـــة لمحتويـــات حقائـــب التقويـــم تشمل :

محتوى حقائب التقويم	
سجلات قصصية	شرائط تسجيل سمعية
كتابة تأملية	مسودات ميدانية
مراجعات وتقييم الأقران لوحات وأعمال فنية	
شرائط فيديو	رسوم تخطيطية
صـــــــور	
رسوم بيانية	
موضوعات إنشاء	تقارير جمعية
مذكرات ولقاءات وحوارات	نواتج أعمال على الكمبيوتر

ويعتمد نجاح حقائب التقويم على عوامل متعددة ، من أهمهـــا تطـــوير مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعلم التى تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب وإعطائه الثقة فى أهمية

تحليله لأدائه وتقويمه الذاتى وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه ، ومشـــاركة المعلمين والآباء والطلاب فى لقاءات دورية لمناقشـــة الصـــحائف الوثائقيـــة للطلاب ، وتصميم إجراءات التقييم الوثائقى الشامل من حيـــث كيفيـــة جمـــع المعلومات والبيانات ، وتحليل محتوى الصحائف ، وتحديد محكات تقييمهـــا والحكم على نوعيتها ، والإفادة من نتائجها وبذلك تصـــبح هـــذه الصـــحائف الوثائقية أداة فاعلة فى التعليم والتقويم (علام ، 2000: 749)0

(3) التقويم متعدد القياسات Multiple Measures Evaluation :

وهو هذا النوع من التقويم الذى لا يعتمد على مؤشر واحد أو أســـلوب قياس واحد فى إصدار الحكم على المتعلم ، بل يعتمد على أكثر من أســـلوب قياس ، وعلى أكثر من مؤشر لإصدار الحكم على مستوى أى عنصـــر مـــن مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمى 0 وتمتاز تكنولوجيا القياســـات المتعددة بالعديد من المزايا حددها آسب **(Asp,2000:143)** فى الآتى :

* تساعد فى إيجاد طرق لحل المشكلات الفنية المرتبطة بمهـــام الأداء المتكامل فى برامج التقويم القائمة على قياسات واسعة النطاق 0

* تتيح استخدام كل من اختبـــارات المهـــام الأدائيـــة ، والاختبـــارات مرجعية المحك ومرجعية المعيار ، وأحكام المعلمين وآرائهم ، وغيـــر ذلـــك لقياس مستوى إنجاز المتعلمين الدراسى 0

* تتيح إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تقـــدم المـــتعلم فـــى العملية التعليمية ، ومدى جودة أى عنصر من عناصر منظومة التعليم 0

* تتيح استخدام أنواع عديدة من أساليب ووســـائل التقـــويم ، فتجعـــل برامج التقويـــم ذات مستوى عال ، وتعمل علـــى تحســـين وتطـــوير تلـــك البرامـــج ، فتزيد بالتالى من جودة عمليات التقويم ونوعيتهـــا ، ممـــا يـــؤثر إيجابياً على عمليتى التعلم والتعليم داخل حجرات الدراسة 0

* تساعد فى بناء نظام واحد ودليــل واحــد لمتابعــة مســتوى الأداء التعليمى لجميع مؤسسات التعليم بإقليم أو عدة أقاليم فى بلد واحد ، بــل فــى عدة بلدان 0

إن تعدد وتنوع مصادر التقويم يعتبر من الأسس التى ترتكــز عليهــا الاتجاهات الحديثة فى عملية التقويــم التربــوى ، وعليــه يقتــرح الــوابلى (2003) أن منحى التقويم ذو القياسات المتعددة يمر بثلاث مراحــل رئيســية هى :

(1) مرحلة التقويم والتشخيص : وفيها يتم التحقق من وجود التخلــف العقلى باستخدام اختبارات مقننة وأساليب قياس أخرى غير مقننة فى مجالات القدرة العقلية والسلوك التكيفى ، والجوانب النفسية والانفعاليــة ، والجوانــب الصحية والبدنية والبيئية0

(2) مرحلة التصنيف والوصف : وفيها يتم وصف وتصنيف احتياجات الفرد حسب مستويات الدعم المحددة فى التعريــف ولــيس وفقــاً للتصــنيف التقليدى الذى يعتمد على القياس النفسى كالتخلف العقلى البسيط ، والمتوســط والشديد 0

(3) مرحلة بناء نموذج للاحتياجات المطلوبة : وتمثل هــذه المرحلــة نتاجاً للمراحل السابقة حيث ينبغى أن يشمل النموذج المقترح جميع مــا ورد من وصف لجوانب القوة والضعف ، وتحويل هذا الوصــف إلــى أهــداف تعليمية عامة وخاصة تشكل فى مجملها البرنامج التربوى والتعليمى المبنــى على أساس الاحتياجات الفردية ، وعلى ما حدده فريق العمل المتبــادل مــن مدخلات شاملة ومتبادلة ضمن ذلك البرنامج 0

ثانياً : تطبيقات التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى فى مجال التربية الخاصة :

قد يستخدم الكمبيوتر فى مجال القياس والتقويم النفسى والتربوى استخداماً تقليدياً فى إنجاز بعض الأعمال ، كالتحليل الإحصائى للبيانات الناتجة عن تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية للتحقق من خصائصها السيكومترية " الثبات والصدق والمعايير" 0إلا أن استخدام الكمبيوتر فى مجال القياس والتقويم النفسى والتربوى لم يعد يقتصر على هذا الجانب ، وإنما امتد ليشمل جوانب أخرى أكثر تكنولوجية وأصبح له تطبيقاته المعاصرة والتى يمكن الاستفادة منها فى مجال التربية الخاصة وهى :

(1) التقويم المبرمج آلياً :

ويعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات ومقاييس مبرمجة آلياً ، يتم تطبيقها من خلال الكمبيوتر ، ويمكن تنفيذها قبلياً أو بعدياً أو أثناء المواقف التعليمية وذلك من خلال اختبارات لفظية منطوقة ، أو تحريرية مكتوبة ، أو مصورة 0 وفيه يتم تقديم الأسئلة إلى المفحوص بالتتابع وفقاً لمستوى قدرته وسرعته فى الإجابة عن السؤال 0 ومعنى هذا أن الكمبيوتر هو الذى يختار المفردات لكل فرد طبقاً لمستوى قدرته وزمن إجابته عن السؤال السابق فيختار له السؤال التالى 0 ويعد هذا النوع من التقويم من أحدث التوجهات فى مجال التقويم النفسى والتربوى ولكنه يتم بصورة فردية ، وقد يكون مكلفاً نوعاً ما 0

ويمتاز هذا النوع من التقويم بالمتعة والتشويق خصوصاً مع تقدم البرمجة وانتشار الكثير من برامج التقويم الذاتى المعتمدة على حل المشكلات والذكاءات المتعددة 0 بالإضافة إلى تقديم اختبارات مناسبة لمستويات وقدرات الأفراد بما يتيح التدرج من حيث السهولة والصعوبة فى الفقرات أو

الأسئلة ، وتوفير الوقت وتطبيق ما يعرف بمبدأ تفريد التقــويم **Evaluation individualization** 0

(2) التقويم المصور :

ويعتمد هذا النوع على الأشكال والرسوم والصور فى تنفيذ التقــويم ، حيث يستخدم الاختبارات المصورة لذلك بدلاً من الصيغ اللفظية التحريرية أو الشفهية بصورة تحقق التفاعل بين الكمبيوتر والمستجيب فى مجال القيــاس ، حيث يمكن تقديم اختبارات غير متحيزة لغوياً ، أو التقليل إلى أكبــر درجــة ممكنة من أثر اللغة اللفظية ، ويمكن تنفيذ هذا النوع من التقويم قبــل وأثنـــاء وبعد الموقف التعليمى ، كما يمكن تطبيقه بصورة فردية شفهياً خلال مقابلات شخصية أو بصورة جماعية تحريرية 0 ويمكن أن يتم هذا النوع من خـــلال اختبارات مصورة ، أو اختبارات مصورة بالفيــديو أو الرســوم المتحركــة لتتناسب وقدرات الأطفال ذوى الفئات الخاصة 0

(3) إنشاء بنوك أسئلة :

تتم الاستعانة بالكمبيوتر فى مجال التقويم النفسى والتربوى من خـــلال تصميم ما يعرف ببنوك الأسئلة ، والفكرة التى تقوم عليها تتمثل فى تخـــزين كم هائل من الأسئلة فى مختلف مجالات المعرفة ، مع تصنيف هذه الأســئلة فى ذاكرة الحاسب طبقاً لخصائص عديدة ، بحيث يكون لكل سؤال خصائصه الإحصائية الناتجة عن تطبيقه فى الميدان لحساب هذه الخصـــائص ، ويــتم عمل تدريج لهذه الأسئلة طبقاً لمستويات السهولة والصــعوبة متحــررة مــن طبيعة خصائص أفراد العينة ، وكذلك معادلة هذه الأســئلة لإمكانيــة عمــل المقارنات بين نتائجها من حيث المستوى ، ويعتمد ذلك على برامج إحصائية وبرامج تخزين واستدعاء باستخدام أحد نماذج الاستجابة للمفردة 0

(4) إعداد حقائب التقويم أو ملف الأعمال الشخصية للطالب :

يعتبر ملف الأعمال الشخصية للطالب بمثابة الوعاء الذى يحفظ فيه أعماله 0 ومن ثم يعد المحك الحقيقى لمعرفة مدى تقدمه فى الأعمال والتكليفات التى قام بها ، والعمل على تحسين الأداء بصورة مستمرة ، وإصلاح الخطأ فى أساليب التعلم والتعليم ، وتبيان قيمة ما تم تحقيقه من خلال تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية بإصدار الأحكام الموضوعية التى يمكن عن طريقها بيان الأخطاء ، ومن ثم بناء البرامج العلاجية التى تكفل وضع المتعلم فى مساره الصحيح 0

ولقد برزت حقائب التقويم كأداة فعالة لجمع المعلومات والأمثلة الحية لأعمال الطالب ومراقبة نموه بشكل مستمر ضمن الاهتمام المتزايد باختبارات تقويم الأداء 0 وتعتمد كثير من البرامج التى تنفذ حالياً فى مجال اختبارات تقويم الأداء على الحقيبة التقويمية لما تتيحه من إمكانات واسعة لمشاركة الطالب فى اختيار محتوياتها ، وفرص غير محدودة لمراقبة مستوى تقدمه0

(5) استخدام التقويم البديل :

يكون التقويم حقيقياً عندما تكون الاختبارات قائمة على نوع الأعمال التى يقوم بها الناس ، بدلاً من استثارة إجابات عن أسئلة سهلة 0 والتقويم الحقيقى أو الأصيل أو البديل هو التقويم الفعلى للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه فى مواقف الحياة المدرسية التى تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية ، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار فى المواقف الجديدة 0

وأخيراً يقترح الباحث عناوين لبعض البحوث والدراسات التى يمكن إجرائها بالتعاون مع المتخصصين فى القياس والتقويم النفسى والتربوى كتطبيقات للتوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى فى مجال التربية الخاصة :

* نسخة مبرمجة من اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وتقنينها علـــى الأطفال ذوى الفئات الخاصة 0

* الخصائص السيكومترية لنسخة مبرمجة من اختبار الذكاء المصـــور للأطفال ذوى الفئات الخاصة 0

* نسخة مبرمجة من مقياس الذكاءات المتعددة واستخدامها فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين 0

* نسخة مبرمجة من مقياس مفهوم الذات مع تقنينها على الأطفال ذوى الفئات الخاصة 0

* تطوير اختبارات تقييم حديثة للسلوك التكيفى لوصف سلوك الأطفال ذوى الفئات الخاصة عبر مستويات عمرية مختلفة 0

* نسخة مبرمجة من مقياس المهـــارات الاجتماعيـــة وقـــدرتها علـــى اكتشاف العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ذوى الفئات الخاصة0

* استخدام الحقيبة التقويمية لأداء الأطفال ذوى الفئات الخاصة مقارنـــة بالعاديين 0

* تشخيص صعوبات التعلم باستخدام نظرية السمات الكامنة 0

* دراسة تقويمية لأداء الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة فى ضـــوء نظرية السمات الكامنة 0

* تقويم مستوى التحصيل الدراسى لطلاب قسم التربية الخاصـــة فـــى ضوء نموذج راش 0

* إعداد اختبارات تحصيلية متكافئة تناسب مستويات الأفراد المتشابهة فى مستوى القدرة من ذوى صعوبات التعلم فى المجالات المختلفة0

* بناء اختبار تشخيصى محكى المرجع فى المهارات الأساســية فـــى القياس النفسى لدى معلمى الفئات الخاصة 0

* استخدام نموذج راش فى بناء بنك للأسئلة لبعض المقررات الأساسية فى قسم التربية الخاصة وتحديد الدرجات الفاصلة المقابلة للتقديرات الجامعية0

* تقويم برنامج دمج الفئات الخاصة فى مدارس العاديين فى ضوء نظرية السمات الكامنة 0

* بناء مقياس للخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى ضوء نموذج راش 0

الخلاصة والاستنتاجات :

إن الورقة الحالية اشتملت على عدة محاور أساسية أهمها عرض التوجهات الحديثة فى مجال التقويم النفسى والتربوى وهى : التقويم الموضوعى ، والتقويم البديل ، والتقويم ذو القياسات المتعددة 0

أما ***المحور الثانى*** فهو كيفية الاستفادة من هذه التوجهات وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة 0

والمحور الثالث ويعد الأكثر أهمية ، فإنه يتمثل فى ***التوصيات*** التالية :

* عقد دورات تدريبية لمعلمى الفئات الخاصة للتدريب على كيفية تقويم أداء التلميذ ، واستخدام مواقف واقعية يتم فيها التقويم ، مع الاهتمام بتقويم إنتاج التلميذ من خلال استخدام البورتفوليو الخاص به 0

* إعداد بنوك أسئلة فى ضوء نظرية السمات الكامنة ، لها خصائص محددة يراعى فيها القدرات المتباينة للتلاميذ ذوى الفئات الخاصة ، ويمكن الاستفادة منها فى التعرف على مستواهم الفعلى ، وذلك تحت إشراف المركز الوطنى للقياس والتقويم والأمانة العامة للتربية الخاصة 0

* أن تكون أساليب التقويم متنوعة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة وتغطى كافة الأنشطة التى يقوم بها الطالب مثل

بطاقات ملاحظة ، ومقاييس اتجاهات ، وأنشطة علمية ، وكتابـــة تقـــارير ، ونشاط حر ، وتنفيذ مهام ، واختبارات شفوية 0

* تفعيل وتطبيق التقويم ذو القياسات المتعددة فى مجال التربية الخاصة من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المتخصصين فى القيـــاس والتقـــويم النفسى والتربوى والتربية الخاصة 0

* زيادة الاهتمام فى مؤسسات إعداد المعلمـــين والجامعـــات بإعـــداد خريجيها بحيث يمتلكون المعرفة والكفاءة فى مجال القياس والتقويم النفســـى والتربوى من خلال زيادة عدد المقررات المتخصصة مع تـــدريب الطـــلاب تدريباً كافياً على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات0

* تبنى استراتيجية تكاملية فى تقويم البرامج التربوية فى مجال التربية الخاصة تسهم فى تحسين نوعية قاعدة المعلومات ، واختيار أدوات التقـــويم ، وعملية تحليل المعلومات وكتابة التقارير 0

* تأكيد فكرة استخدام التقويم البديل الذى ينطلق من مقولة " أن كل مـــا يتم تعليمه ينبغى تقويمه ، وما لايمكن تقويمه لا يستحق تعليمه " باعتبـــار أن التقويم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم0

* ضرورة العمل على تنوع الوسائط والمثيرات المستخدمة فى تقـــويم الفئات الخاصة بين الوسائط السمعية والبصرية واستخدام الصوت والحركـــة والصورة المجسمة 0

* العمل على توفير الاعتمادات المالية الكافية للأخذ بهـــذه التوجهـــات قدر الإمكان ، مع وضع خطة يتم تنفيذها على مراحل خلال عـــدة ســـنوات تحت إشراف المركز الوطنى للقيـــاس والتقـــويم والأمانـــة العامـــة للتربيـــة الخاصة0

المراجع

1- أبو جلالة ، صبحى (1999)0 *اتجاهات معاصــرة فــى التقــويم التربوى وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة* ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر 0

2- أبو علام ، رجاء (2001)0 النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات ، *المركز القومى للامتحانات والتقــويم التربــوى ، بحوث المؤتمر العربى الأول : الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية ، ص 95-120 0*

3- إلياس ، فوزى (1993)0 مشروع بنوك المفردات الاختبارية مسار جديد تربوى فى سلطنة عمان ، *رسالة التربية ، ص 165-184 0*

4- بخيت ، عبد الرحيم و ياركندى ، هانم (2001)0 برمجة التقــويم وبنوك الأسئلة ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العــدد (30) ابريــل ، ص 1-22 0*

5- رجب ، مصطفى (1995)0 التقويم التربوى تطورات واتجاهــات مستقبلية ، *المجلة العربية للتربية ، العدد (2) ، ص 8 -25 0*

6-الدوسرى ، إبراهيم مبارك (2000) 0 *الإطار المرجعــى للتقــويم التربوى* ، ط2 ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج0

7- الروسان ، فاروق (1999)0 *أساليب القيــاس والتشــخيص فــى التربية الخاصة* ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر 0

8- سيد أحمد ، شكرى (2001)0 العلاقة بين ثلاثة اتجاهات معاصرة فى مجال القياس التربوى النفسى ومشكلات تعميمها والإفادة منها ، *المركــز القومى للامتحانات والتقويم التربــوى ، بحــوث المــؤتمر العربــى الأول : الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية ، ص 23-61 0*

9- الشرقاوى ، أنور والخضرى ، سليمان وكاظم ، أمينة وعبد السلام ، نادية (1996) 0 *اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى* ، القاهرة ، الانجلو المصرية 0

10- صبرى ، ماهر والرافعى ، محب (2001) 0 *التقويم التربـــوى ، أسسه وإجراءاته* ، الرياض ، مكتبة الرشد 0

11- الصراف ، قاسم (2002)0 *القياس والتقويم فى التربية والتعليم* ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث 0

12- الطريرى ، عبد الرحمن (1997)0 *القياس النفسى والتربـــوى* ، نظريته ، *أسسه* ، *تطبيقاته* ، الرياض ، مكتبة الرشد 0

13- عبد الحميد ، جابر (2002)0 *اتجاهات وتجارب معاصـــرة فـــى تقويم أداء التلميذ والمدرس* ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0

14- علام ، صلاح الدين (1987) 0 دراسة موازنـــة ناقـــدة لنمـــاذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية فى القياس النفسى والتربـــوى ، جامعـــة الكويت ، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد (27) ، ص 18-44*

15- علام ، صلاح الدين(2000) 0 *القياس والتقويم التربوى والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0

16- علام ، صلاح الدين(2001) *0الاختبارات التشخيصية* مرجعيـــة *المحك فى المجالات النفسية والتربوية* ، القاهرة ، دار الفكر العربى0

17- علام ، صلاح الدين (2003) 0 *التقويم التربوى المؤسسى أسسه* ومنهجياته *وتطبيقاته فى تقويم المدارس* ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0

18- كاظم ، أمينة محمد (1998) 0 دور القياس والتقويم فى تشخيص الصعوبات التى يعانى منها طفل الروضة ، بحـــوث *المـــؤتمر الأول لطفـــل الروضة بدولة الكويت ، ص 69-81 0*

19- كوافحة ، تيسير (2003)0 *القياس والتقيــيم وأســاليب القيــاس والتشخيص* فى التربية الخاصة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع 0

20- ملحم ، سامى (2000) 0 *القياس والتقويم فى التربية وعلم النفس* ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع 0

21- ميهرنز ، وليام و لهمن أرفن (2003)0 *القيــاس والتقــويم فــى التربية وعلم النفس* ، ترجمة هيثم الزبيدى ، العين ، دار الكتاب الجامعى 0

22- الوابلى ، عبد الله (2003)0 منحى القياس ذو الأبعاد المتعددة فى مجال تشخيص وتصنيف ودعم ذوى التخلف العقلى – دراسة وصفية تحليلية ، *مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد (86) ، 53-84 0*

23- Antoinette,J.(1996).Key Points of the authentic assessment portfolio . *Intervention in school &clinic* , 31,4,252-254.

24- Asp,E.(2000).*Assessment in Education : Where have we been ? Where we Headed* ? , In : Brandt,R (ed) : Education in Anew Era . U.S.A., A.S.C.D.

25- Brian,B., & Diane,R.(1997). Educational assessment of mathematics and abilities. *Journal of Learning Disabilities* , 30,1,57-69 .

26- Joanne,C.(1996). Evaluation of academic capabilities in science by students with and without learning disabilities and their teachers . *Journal of Special Education* , 30,1,17-35.

27- Kyle, H.(2000). Evaluation Educational Software for Special Education. *Intervention in School & Clinic*, 36,2,109-116.

28- Marlow,E.(2000). The Principal and Evaluation of Student Achievement . *Journal of instructional Psychology* , 27,3,155-162.

29- Rudner,L.(1998). Item banking . *ERIC/AE Digest Series* EDO-TM-98-04.

30- Wiggins,G.(1998).*Educative assessment :Designing assessments to inform and improve student performance* . San Francisco : Jossey- Bass Publishers.